

PENSAR BIEN PARA LEER MEJOR **(Pedagogía de la lectura)**

Alfonso Cárdenas Páez¹

0. Introducción

En las últimas décadas, ha revivido el interés por el lenguaje en su acepción como palabra o discurso; aquel que, en su momento fue objeto de la filología, más tarde sufrió el desplazamiento por la lengua a través de la lingüística, pero hoy ha vuelto a retomar su posición entre las preocupaciones humanas. Esto significa que, una vez superado el criterio de la transparencia del significado, el lenguaje ha asumido sus vínculos con los problemas del conocimiento y de la interacción social, realinderoamiento que comporta los niveles lógico y analógico del sentido, la diversidad de los signos, la multiplicación de los códigos y la evidencia plural de los textos; se ha enriquecido con los estudios discursivos y la presencia del dialogismo y la polifonía y ha puesto en cuestión ciertas premisas del orden lógico a favor del interdiscurso y el antidiscurso. Estos factores se han hecho complejos con los sorpresivos y profundos avances de la pragmática y, por supuesto, tienen notoria incidencia en la pedagogía compleja de los procesos del lenguaje: el pensamiento, la interacción, la lectura y la escritura.

Estos desarrollos, además de fundamentar la investigación² que hemos adelantado en la Universidad Pedagógica Nacional, precisan la necesidad de entablar un diálogo funcional entre dichos procesos, en especial, entre el pensamiento y la lectura, con el fin de apuntalar la comprensión del sentido.

Por tanto, esta ponencia desarrollará alguna de esas líneas, propondrá algunos resultados propios de la investigación en el aula y, por último, se detendrá en algunas estrategias didácticas necesarias para mejorar la lectura en la Universidad.

1. La pedagogía del lenguaje como palabra

Uno de los cambios significativos en este campo ha sido la evolución de la didáctica de la lengua a la pedagogía del lenguaje; salto mortal, si se quiere, pero importante por cuanto ya no se trata de una cuestión estratégica sino de concepciones y principios que reordenan su ámbito e imponen nuevos retos de orden epistemológico e histórico y configuran la *estructura formal* -epistemológica, teórica, metodológica y técnica- de nuestra disciplina.

Uno de los primeros resultados de tal cambio es la aparición de la pregunta por el sentido con la pretensión de superar las consecuencias positivas del significado: el predominio de la representación, del concepto, de la demostración, de la objetividad, de la verdad,

¹ Profesor e investigador del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional.

² Nos referimos a la investigación DLE-033-99, titulada “Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del lenguaje”, patrocinada por el Centro de Investigaciones-CIUP de la Universidad Pedagógica Nacional.

manifiestas a través del principio de transparencia. El otro se refiere al proceso de producción del sentido que no es otro que el discurso.

1.1 Pedagogía del sentido

Acostumbrados por la Modernidad a hablar del significado, la educación ha pasado por alto ciertas tendencias que lo entroncaban con la lógica del concepto. Una de ellas es la referencia a la realidad y sus principios de verdad, objetividad, orden; otra tiene que ver con la transparencia que inducía a pensar lo otro como desvío, sumada a la reducción de lo semántico a lo léxico.

En contraste, el sentido enriquece el panorama de manera tal que de él no cabe hablar sino como pluralidad. Siendo un juego con las formas de la representación, mediante signos, códigos, discursos, intertextos, interdiscursos y antidiscursos; sus dispositivos el conjunto de procedimientos, operaciones, categorías, relaciones, sistemas, modelos, esquemas y preguntas; su travesía un viaje a través de saberes, imaginarios, simbolismos, valores e ideologías, donde signos y símbolos, nociones y conceptos, imágenes e indicios revelan formas de significación -indicaciones, identificaciones, semejanzas, coexistencias, secuencias, homologías, identidades, analogías, definiciones, abstracciones, generalizaciones-, el sentido requiere una manera transversal de ser asumido en la medida en que supone la significación y el valor (Bajtín, 1992), universo donde bebe la palabra y generan sus dimensiones como palabra categórica, crítica y creativa.

En esa dirección, el sentido se apoya en operaciones lógicas y analógicas y se organiza en torno a estructuras cognitivas. Dada su naturaleza, se proyecta como una gama de posibilidades discursivas: la proposición, las modalidades, la estructura de información, los propósitos comunicativos, la perspectiva, los puntos de vista, etc., proveen dimensiones que intervienen de manera directa en la comprensión.

De ahí, la necesidad de una fenomenología que, a distancia de las categorías explicativas (*realidad, objetividad y verdad*), preste atención a la *comprensión* y a la *acción* y, por supuesto, no descuide los matices de lo que la gente piensa y sabe del mundo y de sus maneras de actuar en él.

No en vano, el sentido es histórico y contextual, ambiguo y opaco; es objeto de interrogación y requiere ser comprendido, ya sea mediante explicaciones o interpretaciones (Vigotsky, 1988); en torno a él, se plantean hipótesis o se concluye en tesis, se establecen diferencias o se crean totalidades sincréticas. Nada de esto es de extrañar porque el sentido es lógico y analógico, obedece a diferentes formas de razonamiento e inferencia, a la diversidad de puntos de vista o a variantes intencionales.

1.2 Pedagogía del discurso

Si sentido y discurso obedecen a procesos, es preciso hacer la apuesta por ellos y tomar distancia de las cuatro habilidades que, como lo reconoce Bruner (1998b) siempre operan en abstracto. De igual modo, se requiere asumir el pensamiento y precisar su influencia en la lectura, a partir del dispositivo discursivo que interviene allí. Sin duda, la lectura es un

proceso sociocognitivo que consiste, desde esta instancia, en interactuar semióticamente de manera asimétrica con el texto para generar otro discurso. Tomar conciencia de este procedimiento, requiere atender al interdiscurso y el antidiscurso, así como a las formas de manifestación textual (subtexto, transtexto y contexto) que, además de las ya previstas arriba, inciden en el sentido.

2. Conocimiento y sentido

No cabe duda de que en la Modernidad existió una propensión a poner límites a todo, erigiendo la razón en el supremo juez, aún de lo atinente al hombre mismo; a reducir el análisis a la división del todo en las partes; a confiar en el rigor de la demostración, a pensar en términos de la diferencia; a creer siempre en los procedimientos de inducción y deducción; a impostar la abstracción. A tal forma de pensar, respondió la educación con el “*aprendizaje de mantenimiento*” (Nickerson y otros, 1990), pero pocas veces, se prestó atención a las acciones típicas del “*aprendizaje innovativo*”: la comprensión, la capacidad crítica del estudiante, la creatividad.

2.1 Los campos del sentido

El desarrollo de la lectura en torno al sentido y al discurso exige pensar en los componentes lógico y analógico que configuran el conocimiento; se requiere, entonces, que la lógica y la diferencia converjan con la analógica y la semejanza, que lo discreto se tope con lo sincrético y el signo convoque al símbolo y la imagen; que la demostración no cierre el paso a la argumentación; que la dialéctica se encuentre con la analéctica (Cárdenas, 2004); que la inducción y la deducción trabajen junto a la abducción y la transducción. Desde estas estructuras, cabe plantear la complejidad de la lectura como una manera de educación por el lenguaje.

Esta plataforma, a distancia del univocismo e imposición de la verdad o frente a los excesos que predicán la validez de cualquier interpretación, ha sido útil a muchos maestros y estudiantes en el trabajo pedagógico con la lectura; de acuerdo con ella, no se trata de preferir las dicotomías o de imponer lo discreto y diferenciado, pero tampoco de renunciar a la ambivalencia o pasar por alto el sincretismo, asentando las decisiones en el equilibrio de la comprensión, entendida como explicación e interpretación (Vigotsty, 1989).

Si se observa con detenimiento, el campo analógico es el territorio de la apertura, de la inclusión, campo en permanente expansión que supera cualquier límite, rebasa cualquier frontera. La analogía, como pensamiento sincrético, es una forma de la comprensión que tiene en la imagen, en los símbolos y en los índices sus formas privilegiadas; esto supone conocer a través de la emoción y del afecto, comprensión a mitad de camino entre la diferencia y la semejanza, entre la identidad y la diversidad. Este poder analógico, que conecta dominios cognitivos y conductuales y relaciona diferentes esferas de experiencia en la producción de conocimiento, nos permite alegar que la actitud logicista e informativa de la educación ya no puede parapetarse en el conocimiento científico, exaltar la explicación y mostrarse indiferente con respecto a la comprensión. Debe ser propósito educativo procurar un sano equilibrio entre ambas esferas cuyos límites, si bien imprecisos, se fundan en la certeza de que todos los hombres son dueños y señores de dichas capacidades y las

ejercen de hecho y de derecho en el transcurso de su vida, razón por la cual no debe perderse de vista en el proceso educativo.

La convergencia de lógica y analógica se apoya en los planteamientos de diversos autores entre los cuales cabe mencionar a Babolín (2005), Beuchot (1997), Vigotsky (1989), Dussel (1988), Oñativia (1978). Por ejemplo, Vigotsky, al referirse al papel mediatizador³ del lenguaje en el desarrollo humano, distingue la referencia contextual de la no contextual. Quiere decir que el lenguaje sirve tanto a la reflexión abstracta y generalizada, basada en signos, como a la referencia indicial hacia el contexto, basada en índices (Vertsch, 1985: 139-168). Dos argumentos adicionales apuntan a que la actividad psíquica del hombre se organiza en varios niveles y a que el contexto incorpora no solo la situación ambital sino también sujetos semióticos, en calidad de copartícipes e interactuantes en la acción comunicativa propia de la lectura.

Siguiendo estas tesis, la diferencia entre representaciones analógicas y proposicionales revela el carácter no arbitrario y holístico de las primeras frente a la naturaleza arbitraria y secuencial de las segundas. La naturaleza fuertemente contextualizada de las analógicas permite asociarlas con relaciones de proximidad y de contigüidad semántica, a diferencia de la descontextualización típica del sistema proposicional, particular del pensamiento analítico que todo lo conceptualiza, diferencia y excluye. Ambas formas caracterizan la conducta humana, permitiendo asimetrías, énfasis, dominancias y convergencias, según prevalezca uno u otro campo del sentido ya sincrético o ya discreto.

Estos tanteos, según nuestra investigación, ofrecen una base suficiente para orientar *la lectura como proceso de comprensión anclado en el pensamiento*, desde el cual es posible consolidar la capacidad inferencial -inductiva y deductiva- del estudiante, promover el dominio de las operaciones discursivas, sistematizar el conocimiento y resolver problemas y llegar a síntesis dialécticas. Esto debe ser un objetivo inaplazable de la educación. Pero ahí no para la cuestión; más allá del manejo consecuente de las estructuras cognitivas y con sustento en el principio de unidad estructural, se debe atender a los procesos cognitivos, desarrollar las operaciones analógicas, trabajar la abducción y la transducción; en fin, apuntarle a la *analéctica* como una manera de integrar el conocimiento en la totalidad.

2.2 Las instancias del pensamiento

Resulta, entonces, de interés destacar que el pensamiento, como forma ideativa de la acción humana, mediante la cual el hombre se transforma a sí mismo y pone la realidad a su servicio, es una capacidad formal y figurativa de 'representar', conocer y valorar el mundo, de carácter inferencial, con tendencia acumulativa y visión selectiva y modal de puntos de vista; estas marcas suponen la construcción interactiva del proceso cognitivo. No en vano la revolución cognitiva ha incidido en las maneras de apreciar la conducta humana, lo cual ha propiciado que surjan enfoques transdisciplinares con capacidad para acoger

³ El papel mediatizador del lenguaje es variado; a la vez que sirve de vehículo y de relación, es definitivo en la socialización e incorporación mental de la experiencia humana, a la par de su poder reconstructivo.

realidades complejas, abordar múltiples niveles, reconocer el juego entre la necesidad y el azar, adoptar la causalidad plural (lógica, física, psicológica), etc.

En consecuencia, desde la hipótesis dual presentada, es posible hablar de tres formas de pensamiento: lógica- analítica, crítica-hermenéutica y estética-creativa. Esto exige trabajar al leer las formas declarativa, interrogativa y creativa del pensamiento; no soslayar las nociones, conceptos, imágenes y categorías que lo alimentan; atender a los procesos de análisis más allá de la división y reconocer la complejidad inductiva, deductiva, abductiva y transductiva del razonamiento y la inferencia; no perder de vista las estructuras cognitivas y no ceder a las dicotomías y las exclusiones; tener presente las operaciones de índole lógica y analógica y sus nexos con las operaciones discursivas y con diferentes formas demostrativa, probatoria y persuasiva de la argumentación. No descuidar los sistemas como configuraciones dinámicas e integradoras del mundo construido por el hombre; atender a los modelos como constructos deductivos con gran poder predictivo acerca de las posibilidades del universo vivido. Por último, no echar en saco roto la solución de problemas y la heurística como descubrimiento y solución de problemas, son logros que deben considerarse al momento de abordar la lectura.

3. El proceso de lectura

De acuerdo con nuestra investigación, la lectura, más allá de la alfabetización y la decodificación, es un proceso comprensivo que requiere pensamiento, se ejecuta a través de inferencias y tiene como meta apoderarse del sentido, mediante la apropiación discursiva de la palabra escrita.

A partir de los nexos entre un sujeto -lector- y un objeto -texto-, es preciso romper con hábitos escolares que provocan la lectura literal, explícita y sintagmática o vician la lectura en términos de distorsión o de sobreinterpretación (Eco, 1997). El texto es simplemente un mapa que encauza la acción mental a través de la red del sentido. Sin un sujeto que elija, discrimine, reflexione y se emocione, la sola tenencia del mapa no garantiza el arribo a ninguna parte. Ese mapa requiere que se tomen decisiones, es decir, que se lea pero que se apliquen estrategias y se emprenda el camino para llegar a alguna parte. El texto, en este sentido, es provocación que incita a buscar el sentido, lo que exige un buen grado de conciencia acerca de la naturaleza y procedimientos del tejido significativo. Desde la perspectiva dialógica, corresponde al lector desplegar la capacidad de leer el *texto*, el *subtexto*, el *intertexto* y el *contexto*, captar el poder significativo de lo implícito y superar la paráfrasis textual, ofreciendo numerosos cauces para las inferencias⁴ y para la producción coherente de su *discurso* sobre el texto.

Esta estrategia requiere apropiarse de varios *proyectos* y *trayectos* de lectura. Cada proyecto obedece a las intenciones del lector. El proyecto marca trayectos de sentido, crea

4 No hay que olvidar que la interpretación tradicionalmente ha sido vista como un proceso inferencial y, otras veces, se reduce a la intencionalidad. Debido a esas tendencias, es necesario considerar las cuatro modalidades inferenciales: inducción, deducción, abducción y transducción, así como otros factores como la perspectiva, el punto de vista y la modalidad que modifican la naturaleza de la información textual.

expectativas y, a la vez, rompe con ellas al ritmo del control filológico de la relectura. Esto sitúa el sentido en diferentes puntos clave de la organización textual. Siguiendo esta pauta, el sentido requiere del lector la pregunta permanente de manera que ésta garantice una travesía por distintos propósitos, puntos de vista y modalidades, apelando a estructuras y procesos cognitivos, de operaciones y esquemas cognitivos, etc. También, el lector debe obligarse a transitar del nivel lógico al analógico o viceversa; a sistematizar y asimilar la información con base en esquemas; a inferirla de manera diversa; a interrogar críticamente el texto o a interrogarse como lector para controlar la interpretación, a ser creativo en la generación de su propio texto de manera que pueda entablar diálogo con el discurso de los demás lectores.

Sin duda, el proyecto ayuda al lector a seleccionar tipos de lectura y a asumir, en el curso de sus relecturas, la mirada de otros lectores para hacer más dinámica, comprometida y enriquecedora la actividad para hacerse a un programa de 'lectura activa' (Bellenger, 1979: 102). Así, es posible construir una lectura plural y crítica, apoyada en la condición de que los componentes textuales trabajan unos en función de otros. Pero hay más razones; entre los intersticios textuales sobreviven temas, discursos, interdiscursos y antidiscursos; coexisten planos de organización estructural; interpretaciones previas y escrituras de otros lectores; en fin, condiciones y restricciones no visibles que, junto a las evidentes, desvirtúan cualquier lectura ingenua.

Estos elementos, sobre los cuales se elabora la proyección del sentido textual hacia el contexto, nos inducen a reconocer que la lectura debe ser significativa e inferencial. Significativa en cuanto al manejo de la estructura de información en cuanto a las relaciones entre lo viejo y lo nuevo, entre el marco y el inserto, entre el tema y el rema, entre el tópico y el comentario y la manera como se distribuye, se enfatiza o se selecciona la información. Es inferencial con respecto a las consecuencias que se derivan de lo implícito: preasertos, expectativas, entrañes, presuposiciones e implicaciones que circulan a lo largo del substrato textual.

Tales dispositivos de sentido obligan a pensar, de acuerdo con los resultados de los proyectos de aula generados a partir de esta investigación, que la pura competencia lingüística es insuficiente para leer bien. Se requiere, entonces, desarrollar otras competencias tendientes a darle mundo al texto, creando presupuestos de lectura, ampliando los marcos cognitivos y reactivando los conocimientos acumulados en la memoria del lector. La segunda consiste en inducirlo a penetrar en el texto para pasar del sentido explícito al implícito; en tercer lugar, apunta a la interpretación como lectura pensada y argumentada que requiere descubrir relaciones, aplicar procesos y realizar operaciones, según diversos contextos de conocimiento e interacción con el texto.

En síntesis, la lectura del texto debe concentrarse en descubrir sentido y alimentarlo de contenido según su inscripción en *signos, códigos, textos, intertextos, discursos,*

interdiscursos y *antidiscursos*; en lo presupuesto, lo aseverado y lo implicado⁵; el fin es que el lector pueda construir su propio texto a partir de una interpretación coherente de lo que se le ofrece como *escritura*. La lectura será, entonces, un mecanismo dinamizador de la travesía por dichos referentes con el propósito de revelar la mayor cantidad de efectos de sentido.

3.1 La lectura y la fenomenología del sentido

En términos generales, se puede afirmar que el sentido no está hecho de antemano, es un proceso en permanente construcción, cuya naturaleza fenoménica se enriquece en la medida en que coinciden en su producción factores como la *corporeidad*, la *intencionalidad*, la *reflexión*, la *unidad estructural*, la *temporalidad* y la *intersubjetividad*.

En cuanto a la corporeidad, el hombre no es ajeno a su condición biológica; gracias al ejercicio de sus sentidos capta la realidad de su mundo y conforma su experiencia material y social a partir de vivencias donde el cuerpo se sitúa, vive y siente, percibe, adopta posiciones, gesticula y se constituye en eje fundamental de la organización del mundo y de la praxis material sobre las cosas transformadas con fines esencialmente humanos.

Esta experiencia es intencional porque tiende a algo, es decir, no es gratuita, se basa en intereses, necesidades y motivos del hombre. Las búsquedas, los recuerdos, las percepciones, lo imaginado trascienden la vivencia y las situaciones inmediatas de la gente. Esa experiencia, por demás heterogénea, se organiza así porque el hombre, siendo un objeto más del mundo, se distancia de él, implica lo que implica, tratar de comprender la red de relaciones que se teje entre ambos, relaciones que se viven en el presente, tienen duración y proyección hacia el pasado o hacia el futuro. De igual modo, la experiencia es un sistema organizado de vivencias, está conformado por una red de relaciones y de asociaciones que le confieren unidad e impiden la visión caótica de la misma. Es una ligazón de factores vivenciales, irreductible a uno solo de ellos, de donde se desprende que el 'yo' es una síntesis de experiencia vital intersubjetiva.

Por último, no cabe duda de que la experiencia humana es esencialmente social y que se hace plena en la medida en que el hombre, situado en relación con otras personas, experimenta y conoce el mundo dentro de un sistema social y gracias a las formaciones culturales construidas y a las conductas consolidadas por la humanidad. Compartir las formas de conocimiento, de la convivencia social y comprender la conducta de los demás en el marco de una cultura son maneras de establecer la intersubjetividad a partir de las semejanzas y diferencias de concepciones de mundo tanto en una época determinada como en el transcurrir del tiempo.

Cuando se va en procura del sentido a través de la lectura, no se puede descuidar su condición fenoménica. En su construcción, a partir de la base instrumental que proporciona

5 Aunque las presuposiciones caben dentro de la implicación, esta puede asumirse en dos sentidos preferenciales: el primero se relaciona con la capacidad de inferencia, íntimamente relacionada con la interpretación y, el segundo, con la organización paradigmática de los textos que genera el subtexto.

el lenguaje, influyen las maneras como el sentido se afina en diferentes lenguajes, como se implica o se manifiesta, como multiplica sus dispositivos y se aprovecha de las diferentes formas de la acción humana en contextos humanos semiotizados.

3.2 La lectura y las inferencias

Las inferencias son formas de la interpretación que resultan de la naturaleza implícita del sentido; tomada la interpretación como diálogo que juega discursivamente con los símbolos, códigos y textos, dicho juego se configura como semiosis infinita (Eco: 1974) que activa marcos de conocimiento y descubre infinitos efectos de sentido, los cuales deberán ser releídos a la luz de cierta ‘teoría’⁶, conocimiento o saber cultural. La interpretación, desde su asidero fenomenológico, no pretende la verdad, menos la experimentación ni la verificación, como tampoco es cuantificable. Es decir, no hace parte de la demostración. Sus argumentos, distanciados de lo científico, obedecen a los órdenes experiencial, psicológico, histórico, cultural, etc.; atienden a puntos de vista, modalidades, propósitos, estructuras de información, etc., sin obviar el carácter alusivo, simbólico, imaginario, alegórico, metafórico y lúdico del lenguaje.

Siguiendo la distinción entre lo lógico y lo analógico, es factible reconocer dos tipos básicos de procesos intelectuales en el hombre entre los cuales se genera el diálogo: por un lado, los referidos al razonamiento lógico riguroso y, por otro, los consistentes en el tanteo, los exploratorios, intuitivos e hipotéticos que no pretenden la demostración. De esta manera, muy a pesar de la tensión entre lo inductivo y lo analógico, las formas del razonamiento apuntan ya a la demostración y la prueba de hipótesis o solamente a la generación y al juego con ellas (Nickerson, 1990).

Pasando por alto varias de esas formas, trataremos la transducción y sus apoyos: la globalización y la yuxtaposición del sentido (Piaget, 1977: 210-219). Ambos apoyos denotan la preferencia por abordar la totalidad y aproximar las cosas con base en la semejanza en lugar de segregar sus partes. Piaget (1987: 321-325) considera que la transducción tiene un carácter preconceptual, por lo cual le asigna un carácter precedente frente a la inducción y la deducción por cuanto el niño no es capaz de individualizar conceptos, de atribuirles una identidad permanente ni domina la formación de clases generales. Así, la considera un tipo de inferencia no necesaria e irreversible que, si bien puede dar lugar a conclusiones correctas, puede llevar al razonamiento falso e incompleto, en atención a que los procesos mentales copian esquemas de acción cercanos al símbolo visual. En síntesis, el pensamiento infantil hierva de contradicciones debido a la transducción; palabras más palabras menos, este es un pensamiento imitativo, primitivo.

Sin embargo, esta apreciación no ha de tomarse como una condena, como un estigma. A guisa de discusión, aceptemos que la transducción es un síntoma de primitivismo intelectual, de imitación, de contradicción y vayamos, por ejemplo, a dos campos: las matemáticas y la

⁶ El concepto de teoría está tomado en el sentido amplio de concepción de mundo que permite comprender las relaciones que los hombres contraen entre sí, con la realidad conocida y valorada y con la sociedad con sus condiciones sociales, históricas y culturales, conjunto de circunstancias que le dan sentido a la vida.

literatura. Las matemáticas configuran un campo de sentido que, en la mayoría de situaciones, se tramita en torno a los principios de identidad, igualdad, simetría y proporción. Dada su ascendencia lógica, todos estos principios se destinan a la demostración rigurosa y apuntan a la validez de las mismas demostraciones. En cuanto a la literatura, cabe formular algunas preguntas: ¿No son los poetas primitivos con una gran capacidad para no olvidar la naturaleza humana? ¿No son generadores de la contradicción, la antítesis y la paradoja y maestros en la estrategia para evitar el absurdo? ¿No son, acaso, peritos en la imitación pero, a la par, genios creadores? Estos ejemplos nos llevan a pensar que la transducción constituye una intersección del campo del sentido que puede ser sometido a la demostración o, sencillamente, a la argumentación y a la interpretación.

En este último sentido, la transducción es un razonamiento de orden transitivo en el cual los nexos entre el término medio y los extremos se transfieren a estos, evitando proceder de lo general a lo particular o viceversa; esta forma especial que va de lo singular a lo singular, basado en experiencias no generalizadas conectadas con formas de justificar, se apoya en motivos que dependen de la causalidad psíquica. Aunque puede hacer uso del rigor según lo evidencia el razonamiento matemático, lo que la caracteriza es la ausencia de rigor, supuesta la incapacidad del niño para manejar las relaciones lógicas y captar la reciprocidad entre ellas. La transducción supera los límites de lo conocido al extender las relaciones de las premisas a la conclusión en el mismo grado de una cualquiera de estas relaciones.

Tal como se desprende de nuestra investigación y de los proyectos de aula desarrollados, la analogía se constituye en torno a la *transducción*, forma del razonamiento que se instala sobre la semejanza y sus manifestaciones: *igualdad, identidad, proporción, simetría, homología*. En tal virtud, estas relaciones pueden ser objeto de demostración o quedarse en el puro plano de las hipótesis, según lo evidencian las matemáticas o lo sustenta el recurso a la utopía, o el ciclo temático de la construcción-destrucción en CAS o la identidad perfilada a través del espejo.

Entonces, la transducción es un camino hacia el descubrimiento y la invención, tanto en el campo del arte como de la ciencia, y una manera de ejemplificar los límites borrosos que asoman en la medida en que las interferencias, superposiciones e intromisiones mutuas de los campos del sentido configuran el holismo tantas veces deseado por la pedagogía; desde allí, emerge de nuevo el principio fenomenológico de unidad estructural del sentido donde la semejanza sienta su primado para dar prelación a lo universal basado en aquella.

De igual manera, la transducción se perfila como base del asombro y origen de todo conocimiento ante lo que nos sorprende, solicita nuestra comprensión y nos induce a ser creativos. De hecho, la persona creativa revela la expresión polifacética de la inteligencia, variada en enfoques y rica en los procesos mentales y actitudinales que involucra; esta capacidad, común a todos y no propia de individuos superdotados, exige disciplina, motivación personal, preparación previa y una gran disposición sensorial, intelectual e imaginativa que abone el terreno de la fenomenología del sentido.

3.3 La lectura y los puntos de vista

Aunque acerca de este tema no existe acuerdo y casi siempre se confunde el *punto de vista* con la *perspectiva*, es necesario en aras de la comprensión del lenguaje establecer un deslinde entre uno y otra. Como es de sospechar, el punto de vista no solo se relaciona con el conocimiento sino que tiene intereses en la ideología y en el discurso. De acuerdo con Lozano y otros (1986: 131), “la noción de punto de vista se presenta hoy difícilmente definible, de una parte, por la vaguedad con que ha sido tratada y, fundamentalmente, por la cantidad de fenómenos textuales muy diferentes entre sí a la que ha sido aplicada”.

A fin de evitar esa dispersión y atendiendo a los criterios esbozados en nuestra investigación, podemos, de manera provisional, establecer la existencia de cinco puntos de vista: *lógico, psicológico, ideológico, espacial y temporal*. Estos puntos de vista constituyen puntos de mira desde los cuales los hablantes enfocan el contenido de sus textos; obedecen, por otro lado, al conjunto de relaciones entre temas y las dimensiones desde las cuales se organiza su contenido.

Estas relaciones se pueden ordenar en cinco tipos: lógico, psicológico, ideológico, temporal y espacial. Esto depende de si prevalecen las estructuras lógicas, el dispositivo analógico, las estructuras de poder, las manifestaciones sincrónicas, diacrónicas o cíclicas o el ámbito de la mirada.

Estos distintos órdenes, casi siempre reducidos al primero, deben estudiarse por separado; la decisión no proviene de su supuesta incompatibilidad, sino de la necesidad pragmática de ser coherentes con los tipos discursivos: *expositivo, narrativo, descriptivo y argumentativo*, en los cuales prevalece, sin excluir los demás, uno cualquiera de estos tipos de coherencia, más la presencia de lo ideológico que parecer ser común a todos⁷. Además, se relaciona de manera estrecha con el saber y sus circunstancias, con el querer, el creer y el deber de quien se parapeta en cierto ángulo para abordar determinado tema. Asimismo, con las circunstancias cognitivas: sentir, ver, comprender, juzgar, valorar.

Sin embargo, la clasificación anterior no agota las posibilidades; cabe hablar de los varios tipos de relaciones tanto de semejanza como de diferencia que pueden existir entre objetos, conceptos y procesos. Atendiendo a esto, es posible establecer relaciones entre parte y todo, fines y medios, selección y combinación, clase y elemento, objeto y cualidad, etc. Como se ve, la planeación del contenido en el proceso de escritura exige ejercitar el pensamiento como garantía de eficacia del texto producido.

3.4 La lectura y la intencionalidad

La realidad del hombre siempre se constituye como mundo, es decir, es realidad conocida y valorada (Bajtín, 1986). Así, las diferencias se borran en función holística (Gallegos Nava, 1999) y las distancias entre el sujeto y el objeto se menguan e integran en función humanística, donde prevalecen intenciones, intereses, motivaciones humanas. Esto quiere

⁷ Otros factores de la coherencia son: estructura temática, propósito comunicativo, marco de conocimiento, contenido implícito, referencia e inferencia, punto de vista y perspectiva.

decir que el conocimiento y el comportamiento que el hombre tiene y adopta frente al mundo está atravesado por la conciencia.

Por el lado fenomenológico, el acceso a la mismidad de las cosas consiste en la rigurosa descripción del modo como se manifiestan ante la conciencia. Tal descripción se logra cuando retrocedemos a los actos intencionales que son típicos de la “conciencia de algo”. Este algo siempre es un objeto que no se reduce solo a las vivencias que de él tengamos. Más allá de nuestras vivencias o sensaciones, así como su existencia o inexistencia, nada afecta nuestra relación intencional con el mismo. La conciencia no apunta al objeto como tal sino tan sólo a su referencia intencional.

Así, los contenidos de sensación o las vivencias entran de lleno en el acto intencional. Adicionalmente, este acto se conforma en torno al objeto aprehendido, la materialidad o representación que se me ofrece y por un significado constituido por lo que se quiere, se desea, se conoce, se prefiere.

Todo lo que significa tiene un fin, pertenece al orden teleológico. Así cuando se habla de sentido, la pregunta siempre es doble: por qué y para qué. La intencionalidad, además de ser una travesía por la conciencia, es producto de la actividad sintética y sincrética de la conciencia. La realidad no existe en un en sí sino como mundo; el mundo es portador de la huella de lo humano, en la complejidad de sus actos, en la capacidad del hombre para darle sentido a todo, para incorporar el mundo a su propia historia. Darle sentido al mundo, a la vida, no solo se basa en darle significación al mundo que el hombre vive sino en tomar posiciones frente al mundo, ponerle atención a algo de ese mundo, de manera que en el sentido se funden lo lógico y lo analógico, la acción y la afección.

El hombre siempre tiene pretensiones frente a lo que hace, siente o dice; nada de lo hecho por el hombre es gratuito. Lo que llamamos mundo siempre está atravesado por el sentido: acción, pasión, mundo, yo, otro, todo responde al sentido. No hay nada que no esté dado como sentido, lo que no quiere decir que la realidad en sí no exista. Todo tiene de alguna forma un propósito, tiene que ver con un interés humano.

Un tercer factor de la intencionalidad lo configura la acción; el hombre es sujeto de acción y el lenguaje es una prueba de ello. La acción del lenguaje se produce a través de la enunciación. Por eso, la intencionalidad circula por todos los actos de lenguaje, solo que esta no siempre es evidente como tampoco producto de un proceso de reflexión.

Leer es un acto intencional que atraviesa la comprensión como conjunto de procesos o de actos de pensamiento. Esto implica tener clara conciencia del texto, el cual no se reduce a la cohesión y a la coherencia. Tener conciencia del papel del lector, manejar diversas estrategias a la hora de leer, sincronizando el sentido, dándole coherencia, mejorando las maneras de leer las ideas, deliberando sobre los mecanismos de lectura, ejerciendo control sobre las formas de comprender es una manera adecuada de cimentar la lectura en el pensamiento.

Por eso, se requiere alternar estrategias cognitivas (operaciones y procesos de pensamiento) con metacognitivas como: reorganizar la información, propiciar énfasis sobre aspectos textuales, elaborar planteamientos, leer intertextualmente, reajustar las interpretaciones logradas a la luz de un principio, reconocer un punto de vista, tomar conciencia de posibles distorsiones, etc.

Para ese fin, se puede recurrir a estrategias de orden textual, cognitivo, cultural y semántico. Las primeras están relacionadas con temas, puntos de vista, coherencia y estructura de información. Entre las cognitivas, destacamos las relacionadas con operaciones, procesos, estructuras. Las culturales apuntan a simbolismos, instituciones, imaginarios, valoraciones. Por último, las semánticas permiten reajustar el sentido en términos de implicaciones léxicas o discursivas.

4. La lectura y los proyectos de aula

Teniendo en cuenta los principios que fundamentan la propuesta, relacionados con lo discursivo, la interacción, la relación funcional entre procesos, durante tres semestres se realizaron varios proyectos de aula⁸, evitando descuidar sus características: transversalidad, holismo, interacción, contexto, etnografía.

Durante el proceso, se combinaron diferentes estrategias. Además de las charlas en que se discutió sobre la lectura, se utilizaron las historias de vida en relación con la lectura, la reflexión permanente sobre el asunto, los talleres de aplicación específica de estrategias y los textos producidos, valorados y comentados por los estudiantes y el profesor. Las historias de vida tenían varias pretensiones: inducir a la escritura, explorar la capacidad narrativa de los estudiantes, buscar ciertas comprensiones de esos procesos, permitir que el estudiante intimara consigo mismo, reconstruyera su experiencia como lector y tomara conciencia de las estrategias de lectura. Se intentó, luego, a partir del reconocimiento y valoración de la experiencia, que se leyeran diferentes textos y se produjeran textos escritos donde se exponían las interpretaciones, se comentaban las dificultades, se destacaban las fortalezas, se evidenciaban los avances, así como se hacía notar el uso específico de estrategias: la estructura de información, la transición temática, las operaciones discursivas, las estructuras cognitivas, los puntos de vista y las inferencias.

⁸ En síntesis, los proyectos de aula se caracterizan porque: favorecen el aprendizaje significativo y el cambio de los modelos cognitivos; contextualizan y transforman las competencias, al igual que los ejes transversales y los contenidos de tipo declarativo, conceptual, valorativo y procedimental; atienden a los diferentes estilos cognitivos, necesidades e intereses de los educandos y del contexto escolar; permiten ver la correlación entre los contenidos y acciones pertenecientes a varias áreas de aprendizaje; promueven estrategias (métodos, procedimientos, actividades, instrumentos, técnicas) de enseñanza destinadas a mejorar la intervención pedagógica en el aula; garantizan la investigación-acción-crítica en el aula; evalúan de una manera compartida e integral todas las fases del proceso y actuación de los sujetos que intervienen desde el momento mismo de la planificación.

De acuerdo con el proceso interactivo de discusión, escritura y lectura que se produjo en los proyectos, se llegó a conclusiones como las siguientes:

- a) La lectura es un proceso complejo que requiere tener concepciones muy claras acerca de la naturaleza del lenguaje y las maneras de producir e interpretar el sentido.
- b) Es necesario que los maestros sean creativos en la generación de estrategias de lectura, para lo cual pueden valerse de su saber del lenguaje, así como de su capacidad lectora.
- c) La lectura tiene que ser alimentada por una buena experiencia cultural y por la formación lectora del estudiante.
- d) La lectura no debe ser una imposición de la escuela; la implicación del estudiante en el proceso, si bien proviene de experiencias domésticas, debe convencer a los maestros de generar ambientes óptimos que van desde reconocer las diferentes formas de leer el mundo hasta el abordaje en clase de diferentes tipos de textos.
- e) La lectura, además de ser un ejercicio que busca el sentido, debe ser capaz de generar mecanismos para que el lector tome conciencia de las estrategias que utilizan otros autores para elaborar sus textos, así como la naturaleza de estos.
- f) El sentido es muy complejo; por eso, cada lector debe ser conciente de que, al abordarlo, lo hace desde determinado punto de vista. Esta conciencia es consecuente con la posibilidad tanto de desarrollar estrategias argumentativas para sustentarlo como para generar el diálogo a partir de la lectura
- g) Los maestros deben orientar a sus alumnos creando en ellos la conciencia de que las estrategias sí contribuyen a mejorar el proceso.
- h) Sin embargo, es la conciencia, el autocontrol, la deliberación y la responsabilidad del estudiante los mejores elementos.

5. Conclusiones

De acuerdo con los planteamientos previos, se concluye que la lectura es un proceso semio-discursivo y socio-cognitivo complejo, cuyos nexos con las formas lógica, crítica y creativa del pensamiento, exige prácticas interactivas orientadas a transcódicar el sentido para llenar los vacíos contextuales que se generan desde la misma situación de lectura.

Esta concepción exige formular marcos teóricos coherentes acerca del lenguaje, en razón de que los modelos sistemáticos, además de extraños al contexto, se han mostrado insuficientes en la práctica pedagógica debido a su formalismo; requiere, además, poner en escena los marcos de la semiosis y el discurso, así como del conocimiento y la interacción, necesarios para mejorar la manera de abordar los textos.

La lectura como discurso en procura del sentido requiere una pedagogía compleja capaz de cubrir varios frentes. En primer lugar, dicha pedagogía debe basarse en principios y apuntar a procesos de distinto orden; eso supone renunciar a la pura teoría y dar crédito a la formación permanente de los estudiantes. En segundo lugar, debe apuntalar los procesos de formación de la personalidad desde una visión orientada al desarrollo de contenidos y

valores en los campos cognitivo, ético y estético; asimismo, debe aprovechar la práctica discursiva como marco ideal de los procesos de producción e interpretación del sentido.

Por último, dicha pedagogía debe ser cognitiva, constructiva, reconstructiva e interactiva. Esta consecuencia se desprende de las consideraciones acerca del conocimiento y del pensamiento y de la actividad responsable, controlada y deliberada de los aprendizajes en que se debe involucrar a los estudiantes, así como de la participación y la actitud dialógica como cada persona debe asumir su proceso educativo.

Este paso, necesario en la educación colombiana, se inspira en la investigación que se realiza en la Universidad Pedagógica Nacional y supone que, más allá de las cuatro habilidades tradicionales, la pedagogía de la lectura debe obedecer a una mirada transversal, dialógica, analéctica y holística del lenguaje y los procesos educativos que le son anejos: el pensamiento, la interacción y la escritura.

Bibliografía

- BABOLÍN, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá: San Pablo-UPN.
- BAJTIN, Mijaíl (1986). *Problemas literarios y estéticos*. La Habana: Arte y Cultura.
- BEUCHOT, Mauricio. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. México: UNAM.
- BRUNNER, J. (1989a). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J. (1989b). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- CARDENAS P., Alfonso (1997). "Hacia una pedagogía integral del lenguaje", en *Folios*, No. 7, págs. 33-42.
- _____ (1998). "Un marco semiodiscursivo y sociocognitivo para la enseñanza del Español", (Informe de investigación DLE-033-99), Bogotá, UPN-CIUP, 250 páginas.
- _____ (2000a). "Naturaleza semiótica del pensamiento y enseñanza del lenguaje", en *El Oficio de Investigar: Educación y Pedagogía hacia el Nuevo Milenio*. Bogotá: UPN-CIUP, pp. 189-224.
- _____ (2000b). "Interpretación, argumentación y competencias del lenguaje", en *Folios*, No. 11, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 52-65.
- _____ (2000c) "Principios para una pedagogía de la lectura y la literatura", en *Didaskalia*, No. 12, Julio, pp. 51-64.
- _____ (2004a). *Elementos para una pedagogía de la literatura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- _____ (2005). "Literatura y pedagogía del sentido", en *La Didáctica de la Literatura*. Cali: ICFES-Univalle, pp. 9-22.
- CHARAUDEAU, Patrick (1983). *Langage et discours - Eléments de semiolinguistique*. Paris: Hachette.
- CLARK, H. & E. CLARK (1976). *The psychology of language*. New York: Prentice Hall Jovanovich.
- COULTHARD, Malcolm (1993). *An Introduction to Discourse Analysis*. New York: Longman.
- DERRIDA, Jacques (1978). *De la gramatología*. Madrid: Siglo XXI.
- DIAZ, Álvaro (1989). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Lealón.

- _____ (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DIJK, Teun van (2000). *Ideología: un enfoque multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (comp.) (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- _____ (comp.) (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- ECO, Umberto (1974). *La estructura ausente*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1977). *Tratado de semiótica*. Barcelona: Lumen.
- _____ (1997). *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GALLEGOS NAVA, Ramón (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*. 1ª ed., México: Editorial Pax.
- OÑATIVIA, Oscar (1978). *Antropología de la conducta*. Buenos Aires: Guadalupe.
- SMITH, F. (1978). *La comprensión de lectura*. México: Trillas.
- VIGOTSKY, L. (1989). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona: Crítica.
- VV.AA. (2000). *El Oficio de Investigar: Educación y Pedagogía hacia el Nuevo Milenio*. Bogotá: Centro de Investigaciones-Universidad Pedagógica Nacional, UPN-CIUP.
- ZUBIRÍA, Miguel de (1995). *Pensamiento y aprendizaje*. Bogotá: Fundación Alberto Merani.